تنشئة الطفل على الهوية من خلال الكتاب المدرسي للغة الفرنسية في التعليم الإعدادي بالمغرب

د. محمد فاوبار

شعبة علم الاجتماع – كلية الآداب سايس

جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس – المغرب

الملخص:

تهتم هذه الدراسة السوسيولوجية بمعرفة معالم الهوية التي يبثها الكتاب المدرسي للغة الفرنسية لفائدة الطفل في قسم الثالث إعدادي بالمغرب. وترمي هذه الدراسة بشكل خاص وانطلاقاً من تحليل المضمون إلى تقديم خطاب الهوية الذي تتم تنشئة الطفل على أساسه، وخاصة ما يتعلق بالهوية الشخصية أو الفردية والهوية الجماعية، وذلك من أجل خلق تماهي فردي وجماعي لدى الطفل. وتقف الدراسة كذلك عند السيرة والسيرة الذاتية كمرتكزين أدبيين للخطاب الهوياتي المدرسي.

وقد تبين من خلال تحليل عينة نصوص الكتب المدرسية عدم وجود توازن داخل الخطاب الهوياتي المدرسي، بمعنى أن الخطاب الذي يتم ترسيخه هو فردي أكثر منه جماعياً.

Child Raising on Identity Through French Textbook in Moroccon Preparatory Schools

Mohamed Faoubar

Department of Sociology - College of Arts and Human Sciences

University Fes - Morocco

Abstract

This sociological study is concerned with comprehending the manifestation of identity and its utility transmitted by the French language textbook to school children enrolled in third-year preparatory school in Morocco. In particular, the study seeks, from a content analysis perspective, to provide an identity discourse upon which a child is socialized specially in relation to instilled personal, individual or collective identity. Moreover, the study embarks on the biography and autobiography as two literary bases of school identity discourse.

Document analysis of a sample of textbook content revealed an imbalance in the school identity discourse thereby instilling in the child an individual and a personal identity rather than a collective one.

مقدمة:

تكتسي مسألة بحث إشكالية الهوية أهمية حاسمة في المجتمعات المعاصرة في زمن العولمة، وذلك لأن «غالبية الأفراد فيها لم يعد لهم معنى ثابت ومستقر للهوية، فهوياتهم تميل إلى التشظي والتجزئة على الدوام» (هارلمبس وهولبورن، 2010: 14). ومتى تعددت الهويات في المجتمع، لدى الأفراد والجماعات، كانت هناك حاجة ماسة على مستوى التربية لإبراز هذا التنوع والتعدد الهوياتي في مناهج النظم التعليمية لفائدة الناشئة. لأجل ذلك يغدو من الضروري استجلاء مدى حضور الهوية كمنظومة فكرية، وكتركيب بين الوحدة والتعدد ضمن أفق النهوض بالهوية باعتبارها أساس العلاقة بين الفرد والمجتمع. في سياق هذا المنظور نتوخى من هذه الدراسة كشف منطق خطاب الهوية من خلال تحليل مضمون عينة من نصوص الكتب المدرسية الثلاثة الموجهة إلى الأطفال المغاربة في التعليم الإعدادي (المستوى الثالث) باللغة الفرنسية، وهي اللغة الأجنبية الأولى الإجبارية في التعليم العمومي بالمغرب.ونؤكد في هذا السياق أن هذه الدراسة هي أساساً بحث سوسيولوجي يهتم بتحليل كمي وكيفي لمضمون الخطاب المبحوث، ويتخذ الأداة الإحصائية للكشف عن فئاته ومؤشراته الأساسية.

الإطار النظري:

تعرف الهوية بأنها إحساس بالذات «ينشأ حينما يبدأ الطفل بالتميز عن والديه وعائلته، ويأخذ موقعه في المجتمع، فهي تشير إلى شعور شخص ما بمن هو (هارلمبس وهولبورن، 2010: 13). ومن ثم فالهوية Identité «متعددة المعاني تدل على الشعور بالانتماء كما تعني أساساً القدرة على التعرف على الذات، والوعي بالذات، والاعتراف بالذات من لدن الآخرين» (Ferréol, 2004: 86).وقد برزت نظرية الهوية بشكل رئيسي لدى جورج هربرت ميد (George Herbert Mead) حينما كشف دور التفاعل الاجتماعي في بناء الهوية الذاتية، وخاصة عبر التواصل اللغوي «إذ ينقاد الطفل تدريجياً إلى اكتساب أنا خاصة به بواسطة امتلاك العديد من الرموز الدالة» (Ferréol, 2004: 87).

وتنقسم الهوية بشكل عام إلى قسمين كبيرين هما الهوية الذاتية أو الشخصية والهوية الجماعية، ترمز الهوية الأولى إلى ما يتميز به الفرد عن الآخرين سواء على مستوى الاختيارات والسلوكات، والتمثلات التي تتبلور بدءاً من الطفولة وصولاً إلى الشباب، ثم إلى مرحلة الرشد فيما تتضمن الهوية الجماعية جملة ما يكتسبه الفرد منذ طفولته، وعبر التنشئة، أي: القيم والمعايير والتوجهات الثقافية، التي تربطه بالمجتمع، وخاصة ما يتعلق بالهوية الدينية والوطنية، والهوية الاجتماعية، والمهنية. ومن ثم «يبدو أن المجتمع هو الذي يصنع الهوية سياسياً واجتماعياً ويكسبها للفرد، وذلك من خلال الترابطات القوية التي تنسجها هياكل المجتمع» (Elias, 1991: 227) .

يستعمل الفرد في حياته اليوم التي أصبحت تتعقد أكثر فأكثر تركيباً من الهويات الشخصية والاجتماعية والوطنية والقومية والمهنية، ويقوم بالتأليف بينها حسب الحاجة والسياق؛ لذلك، فالمناهج التربوية مدعوة في العالم العربي إلى تضمين التعدد الهوياتي في البرامج والخطابات المدرسية لتنشئة الطفل على أساس التلاؤم مع التحولات. «فالهوية

تتكـون أساسـاً في الطفولة، وتسـتمر طيلـة حياة الفرد، وهـي نتاج التنشـئات المتتابعة» (Dubar, 1991: 17)، كما أنها أي الهوية، تتبلور داخل اللغة «بتسـمية الذات والأشـياء على اعتبار أن اللسان، وعلى المستوى المعجمي، يفرض شبكاته اللفظية على أشياء العالم» (حجـاج، 2003: 65). وواضح أن التمييز بين الهوية الشـخصية والهوية الجماعية ليس إلا تمييـزاً إجرائيـاً ذلك أن الفرد يمارس نوعاً من «التسـوية الداخلية بـين الهوية الموروثة والهويـة المقصودة، كما يمارس تسـوية خارجية بينه وبين الآخرين ومختلف المؤسسـات التي يتفاعل معها» (Dubar, 1991: 116) .

وما يهم أساسـاً في الهوية هو اعتبارها حالة دينامية غير ثابتة أو معطاة، يعاد بناؤها باستمرار بسبب الاختلالات التي تعترض حياة الإنسان، وتتشكل على الدوام عبر سيرورة متواصلـة قوامهـا التفاعـل المسـتديم بين الفـرد وذاته وبينه وبـين المحيط، واسـتناداً إلى التصور البنائي فإن الهوية تعتبر «سـيرورة تاريخية غير معطاة بصورة قبلية، تبنى في إطار التماهيات المتغيرة ضمن التاريخ الجماعي والشـخصي، فهي نتاج ذاتي وموضوعي، بيوغرافي وبنيوي لمختلف سيرورات التنشئة» (Dubar, 1991: 111). وطالما أن الهوية عبـارة عن تماهـي مسـتمر (Identification) وتنميـط (stereotyping) فهـي تتبلور «عبـر التمايز والتعميم، أي ما يصنع التفرد والاختلاف لدى الذات من جهة، وما يحيل على المشترك بين هذه الذات والجماعة من جهة أخرى» (Dubar, 2010: 3).

تتدخل مؤسسـات الدولة لصناعـة الهوية الجماعية كالانتماء والجنسـية والمعتقد، وهـي مـوارد للتماهي يسـتثمرها الفـرد بطرق مختلفة في سـياق التفاعـل، وضمن هذا التفاعل يبني هويته الشـخصية التي يسـتقل بها نسـبياً عن الغير بما في ذلك أسـرته وأقاربه. «ويرمز كل من الاسم وبطاقة التعريف وحرية الاختيار إلى الهوية الشخصية» (Kaufmann, 2004: 20)، وتقـوم اللغة بدورها عبر أنسـاقها الصورية وسـياقها التداولي على بناء التفاعل، مما ييسـر تمكين الذات من التوليف بين هويتها الشـخصية وهويتها الجماعية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في:

- معرفة صورة وطبيعة الهوية التي يتم تصريفها عبر الكتاب المدرسي للغة الفرنسية بالتعليم الإعدادي (المستوى الثالث).
- التعرف على مدى تمكن نظام التعليم بالمغرب من إرسـاء معالم هوياتية منسـجمة عبر الثقافة المدرسـية يتم بواسـطتها دمج المتعلم في النسـيج الثقافي والمجتمعي، وفي انتمائه الوطني والقومي.
- معرفة مدى تكييف اللغة الفرنسـية وفق المتطلبات والحاجـات الثقافية والتربوية والاجتماعيـة المتعددة للمتعلمين، وكـذا التغيرات العالميـة، وبالتالي جعلها رافعة للهوية والثقافة المجتمعية.

مبررات اختيار الكتب المدرسية للغة الفرنسية:

يعزى اختيار الكتب المدرسـية الآنفة الذكر والخاصة بمستوى الثالثة إعدادي / عمومي

بالمغرب إلى ما يلي:

- أهمية دراسة معالم خطاب الهوية الموجه إلى التلميذ / المتعلم المغربي المنتمي إلى السياق العربي الإسلامي، وذلك بالاستناد إلى لغة أجنبية.
- يعد مستوى الثالثة إعدادي من أهم المستويات التعليمية والتربوية، لدى المتعلمين الأطفال، ومن ثم تبرز فاعلية خطاب الهوية من حيث درجة تأثيره في المتلقي اليافع، الذي لم يصل بعد إلى مرحلة المراهقة في المرحلة الثانوية حتى تشع لديه نسبياً بدايات الملكة النقدية والتماسف والاستقلال الذاتي.
- يرجع اختيار الكتب المدرسية الآنفة الذكر إلى نقص الدراسات الاجتماعية والنفسية التي ترصد إشكالية التنشئة الهوياتية للطفل، وخاصة في إطار ما يتعلمه من مفاهيم ومنظورات هوياتية تتضمنها الكتب المدرسية.

سؤال الانطلاق:

هل التنشئة الهوياتية التي تنهض بها المدرسة بتدريسها للغة الفرنسية وعبر اعتماد كتب مدرسية مقررة كفيلة بتكوين المتعلم، وإعداده على أساس ترسيخ تماهيات ذاتية وجماعية تستجيب لحاجاته وتطلعاته من جهة ومقتضيات الإدماج المجتمعي من جهة أخرى؟

الإشكالية:

تتمحور إشكالية الدراسة، حول معرفة أنماط البناء الهوياتي التي يتلقاها الطفل من خلال دراسة النصوص التي تتضمنها الكتب المدرسية الخاصة باللغة الفرنسية في التعليم الإعدادي بالمغرب.

وترمي هذه الدراسة السوسيولوجية بشكل خاص إلى تبين مدى وجود انسجام فكري وتربوي بين التماهيات الذاتية والجماعية في الخطاب الهوياتي المدروس، علاوة على مدى استحضار الكتب المدرسية للمعطى الحضاري العربي الإسلامي والمعطى الحضاري الغربي.

فروض البحث:

- ضعف الامتداد بين التماهيات الذاتية والتماهيات الجماعية في خطاب الهوية المدرسي المبحوث.
- تعد موضوعات الهوية الشخصية أقوى حضوراً في خطاب الهوية المدرسي من موضوعات الهوية الجماعية.

اتجاهات التحليل:

- دراسة متن الخطاب المدرسي المذكور آنفاً بالتركيز على النصوص التي تحيل على الهوية من خلال العامل اللغوي، ومن حيث ما تخفيه في مضامينها من رهانات رمزية وخلفيات إيديولوجية، وعبر ما تبثه من تصورات وأنظمة قيم ومواقف واتجاهات سلوكية.

- ربط خطاب الهوية بالتداول اللغوي في السياق المدرسي، وفق منظور سوسيو معرفي لا يختـزل الخطاب في التعبير عن إيديولوجيا زائفة، وإنما كمجال للصراع الرمزي، وكتعبيـر عن التداخـل الثقافي اللامتـوازن، ولا تكافؤ العلاقة باللغـات في التعليم والمجتمع.

منهجية الدراسة:

تم الاعتمـاد في هذه الدراسـة علـى منهج تحليل المضمـون الذي يعتبر مـن أدق المناهج فـي تحليل أصنـاف الخطابات التربويـة والاجتماعية، ويتعلق الأمر أساسـاً برصد تيمات وتوجهات عينة من النصوص (32) المتعلقة بالهوية والواردة في الكتب المدرسية المبحوثة، وهي كتب: المسار 2005، وزمن الفرنسية 2005، والعبور 2009.

تحديد المفاهيم:

الهوية:

من المعلـوم أن «الهوية نتاج التعلم» (هارلمبس، وهولبـورن، 2010: 105) بمعنى أنها تكتسـب عبر التربية وخاصة المدرسـية منها، ويقصد بالهوية إجرائياً واستناداً إلى تحليل عناصر المتن الخطابي المبحوث المعالم الأساسية والمؤشرات الدالة على مضمونها، لاسيما ما يتعلق بالجوانب الذاتية للهوية كصورة الذات، وتقدير الذات، وصيغة المشروع الشخصي كمـا تتبين من الرسـائل والقصص ضمن نصـوص عينة البحث، وما يرتبـط كذلك بمظاهر الهوية الشـخصية في قصـة الحياة، وخاصة الطفولـة، والزمن، والذكـرى، والذاكرة، وما يقترن بالمظاهر الجماعية للهوية كالتنشـئة الأسرية، والأسفار، والعلاقة بالحياة والموت، والتصنيف المهني والبعد الوطني والحضاري.

التنشئة:

تتحدد التنشـئة كما تمارسـها المدرسـة «من جهة باعتبارها تربيـة أخلاقية، ومن جهة أخرى فهي تعمل على إنتاج أفراد مسـتقلين، وذلك عبر عملية التعلم في أفق إدماج الناشـئة بشـكل فاعل في المجتمع» (غريب، 2009: 54). وتتضمن التنشـئة في هذه الدراسـة مجمل الأسـاليب أي: المعارف والمهارات، والقيم الأدبية، واللغوية، والفكرية التي يتعلم بموجبها الأطفـال اليافعـون في إطار المدرسـة صورة الهويـة ومفاهيمها ومجالاتهـا، وذلك باعتماد وسـاطة كل من المـدرس والكتاب المدرسـي. وبالتالي فالطفل يتعرض من خلال ممارسـته للفهم، والتفكير، والحفظ، والتذكر، لعملية اسـتدخال الطبع البداغوجي لمبادئ الهوية التي تترسخ لديه بشكل مستديم.

تقنيات تحليل النصوص:

إن مـا نـود دراسـته بالأسـاس هو تحليـل المـتن الخطابي المكون مـن عينـة تمثيلية من النصوص المتعلقة بالهوية، والواردة في الكتب المدرسية الثلاثة المقررة في مستوى الثالثة إعدادي / عمومي بالمغرب (المسار 2005، زمن الفرنسية 2005، العبور بالفرنسية 2009).

وقد اعتمدنا في هذه الدراسة التركيب بين منهج تحليل المضمون ومنهج تحليل الخطاب بالنظر إلى ما استخلصناه من امتدادات بين المنهجين في تحليل وتأويل الهوية في الثقافة المدرسية المبنية بواسطة اللغة الفرنسية تحديداً.

فإذا كان تحليل المضمون يعتبر «منهجاً قادراً على الاستغلال الأمثل والموضوعي، للمعطيات، فإنه بذلك يتصف بالموضوعية والكلية وبالخاصية المنهجية» (Mucchielli, 2006: 24) ومن ثم، فهو عبارة عن مجموعة من التقنيات توظف لتحليل النصوص باستعمال «أساليب نسقية موضوعية للوصف، تتيح التعاطي المنهجي الصريح مع مضمون النصوص في أفق تصنيف وتأويل عناصرها المؤسسة بواسطة الاستدلال» (Grawitz, 1996: 551)، ويهدف تحليل المضمون إلى تكوين المتن المدروس وبلورته وإعداده على أساس الشمولية، والتمثيلية، والتجانس، والملائمة، وذلك حتى تمثل عينة النصوص تمثيلاً موضوعياً المتن المتاح للبحث.

تتسم الكتب المدرسية الثلاثة المقررة بطابع التجانس؛ لأنها تتضمن نفس الكفايات المطلوبة في هذا المستوى من السلك الدراسي (الثالث)، وتنزيل هذه الكفايات «يخص المرحلتين الخامسة والسادسة ضمن المسار الدراسي الخاص بتدريس اللغة الفرنسية في الإعدادي» (وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، 2002: 57) من خلال المراسلة (a correspondance) أي (الرسالة الشخصية، والرسالة الأدبية، والرسالة الإدارية، وطلب عمل)، وقصة الحياة أي (السيرة الذاتية، واليوميات، والسيرة الإخبارية، والسيرة الأدبية)، فضلاً عن تدريس عمل أدبي (روائي). من هنا، فالمؤلفات المدرسية تدور أساساً حول المتتاليات الآتية:

المعالم	الخطاب الهوياتي	المعالم	الخطاب الأدبي	روائي
المراسلة	قصة الحياة	المغامرة	الرحلة	نهاية المغامرة
1	2	3	4	5

وانسجاماً مع أهداف البحث، تم انتقاء العينة من داخل المتتاليتين الأولى والثانية، أي: الرسائل وقصة الحياة، باعتبارهما تتضمنان المعالم النصية والدلالية والفكرية التي تحيل على الهوية، واستبعاد النص الروائي. وهكذا تم تكوين العينة على أساس تركيب جميع النصوص الحاملة للهوية ضمن الكتب / المؤلفات المدرسية الثلاثة كما يلي:

الكتاب	المتتالية 1	المتتالية2	المجموع
كتاب: Parcours	المراسلة	قصة الحياة	32
	18	14	
كتاب: L'heure de français	18	24	42
كتاب: Passerelle	11	13	24
المجموع	47	51	98

استناداً إلى المتن المتاح للدراسة 98 نصاً تم اختيار «العينة المنتظمة» (DeBonville, 2000: 109) حيث يتم اختيار فرد أو وحدة (نص) بطريقة عشوائية في البداية، مرقماً في إطار متوالية من الوحدات أو النصوص بطريقة تسلسلية يتم الانتقال منها إلى الرقم الموالي بعد وضع مسافة رقمية وهي 3 بناءً على قسمة (المتن المتاح):98 على 32 وهو حجم العينة المقررة والذي يغطي بشكل عريض مجالي الرسائل، وقصة الحياة. فمسافة 3،

هي أساس احتساب وحدات العينة التي تم تجميع عناصرها بطريقة تنازلية فيما يتعلق بالرسائل، وبطريقة تصاعدية فيما يخص قصة الحياة حتى تعطى الفرص المتساوية لجميع النصوص في المتن المتاح لتمثل في العينة التي وضعت على أساس نسبة استطلاع 3/1 لتحقيق المبتغى العلمي المراد، وهو تحليل مضمون خطاب الهوية المدروس. وهكذا استحضرت العينة مجالين أساسيين (المراسلة وقصة الحياة). كما تم استيفاء جميع جوانب خطاب الهوية الوارد في الكتب المدرسية الثلاثة (الشمولية) سواء تعلق الأمر بالرسالة الشخصية، أو الرسالة الأدبية، أو رسالة الحالة(Circonstance) أو الرسالة الإدارية، أو طلب العمل وسيرة الحياة. أما فيما يخص قصة الحياة فتتضمن السيرة الذاتية، والسيرة الخبرية، والسيرة الأدبية. وعموماً فالعينة الخاصة بالمجالين المبحوثين قد صممت كما يلي:

عينة النصوص:

المجالات / الكتب	المراسلة	قصة الحياة	المجموع
Parcours	6	5	11
Passerelle français	4	4	8
L'heure de français	5	8	13
المجموع	15	17	32

وهكذا وانطلاقاً من حجم العينة (32 نصاً) تم اعتماد تقنيات تحليل المضمون وخاصة تفيء النصوص في إطار فئات تحليلية دالة تم تبرير صلاحيتها باعتماد محكمين (4 أساتذة لمادة اللغة الفرنسية إعدادي) اثبتوا صلاحية تمثيلها الموضوعي، وتعبيرها الدقيق عن القواسم المشتركة لنصوص خطاب العينة المبحوثة بنسبة 90%. وهكذا تم اعتماد هذه العينة والوحدات الدالة التي تقوم عليها مع التوظيف الملائم «لوحدة التسجيل ووحدة السياق، وضبط الفئات التحليلية لقياس ترددها على مستوى الخطاب» (DeBonville, 2000: 124). وعلى صعيد تحليل خطاب الهوية فإنه من الضروري التمييز بين تحليل المضمون الذي يركز على تحليل السياق ودعائم النص، ومنها اللفظ المكتوب، والكلام، والأيقونة، وبين تحليل الخطاب، الذي يروم «تحليل الخصائص المعجمية والتركيبية التي تتمظهر في المقاطع النصية وخاصة الكلمة، والجملة، والنص» (DeBonville, 2000: 31). ونشير إلى أن الخطاب يتميز بكون مصدر إرساله قابلاً لانكشاف هويته سواء من داخل النص برصد مختلف الآثار اللسنية مثل الضمائر، والعلامات الدالة على المكان والزمان كهنا، والآن، أو خارجه باعتماد الأيقونة.

سبق أن أشرنا إلى أن موضوع هذه الدراسة هو تحليل مضمون عينة نصوص الكتب المدرسية المعتمدة في السنة النهائية من التعليم الإعدادي (العمومي) بالمغرب، وهي نصوص تنقسم إلى جزء خاص بالمراسلة (Correspondance) وجزء آخر خاص بقصة الحياة(Récit de vie) وهي تحيل إلى مقاطع من السيرة الذاتية ومقاطع من السيرة الغيرية لعدد من الكتاب والأدباء. وقد بلغ عدد نصوص الرسائل كما تمت الإشارة إلى ذلك سابقاً 15، وعدد نصوص قصة الحياة 17، أي: ما مجموعه 32 نصاً، وهو ما يشكل عينة الدراسة.

نطمح في هذه الدراسة إذاً إلى تحليل خطاب الهوية كما تنتجه اللغة الفرنسية وفق قواعدها وسننها، وما تتضمنه من رؤية للعالم، وعلى هذا الأساس فتحليل المضمون لن يكتفي برصد المحتوى الظاهري للخطاب كما هو معهود في الأدبيات الكلاسيكية لهذا المنهج، وإنما سيغتني برصد خصوبة اللغة التعبيرية للخطاب. كما يتعين التأكيد أيضاً أن خطاب الهوية كما تصوره النصوص هو خطاب سردي بالأساس، لكن ينبغي التمييز في هذا الإطار بين الرسائل الإدارية التي تتسم بلغتها التقريرية والرسائل العاطفية والحميمية من جهة، وبينها وبين نصوص السيرة الذاتية أو الغيرية التي يغلب عليها الطابع الأدبي السردي من جهة أخرى، وهي نصوص موجهة إلى المتلقي لأجل إنضاج هويته الشخصية، وبناء متخيله الذاتي انطلاقاً من رصد تجارب أخرى في الحياة.

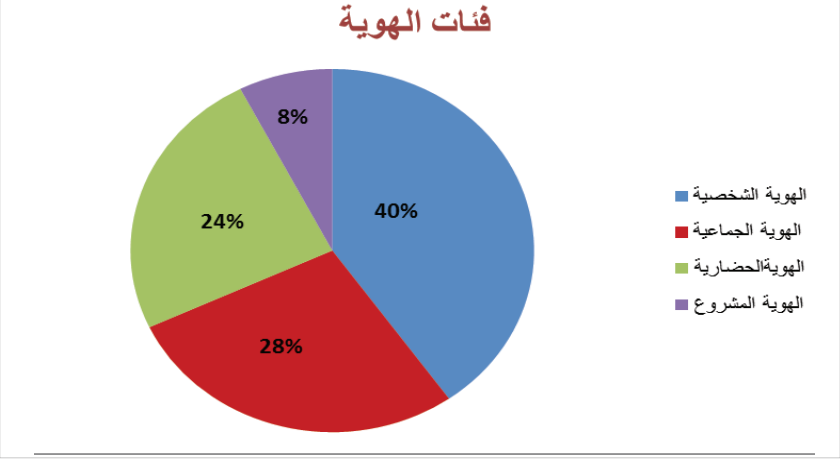
من هنا فقصص الحياة في عينة نصوص البحث وخاصة من خلال السيرة ما هي إلا أجزاء مقتطعة من متنها الأصلي، وذلك وفق منطق الانتقاء الخاص بالمؤلفين وأولوياتهم البيداغوجية، أي الكفايات اللغوية المطلوبة لتمكين التلميذ من اكتسابها، ومن ثم كثيراً ما يتم التضحية بالمعنى من أجل أن يخضع النص لمتطلبات القاعدة النحوية، لأجل ذلك وجب مراعاة الطرق البيداغوجية الكامنة وراء انتقاء النصوص وتقطيعها.

أولاً - الهوية الشخصية:

بداية من المفيد تسليط الضوء على الفئات التحليلية الأربع التي تمت صياغتها على أساس تمثيلها لمضمون عينة النصوص، وهي:

- الهوية الشخصية.
- الهوية الجماعية.
- الهوية الحضارية.
- الهوية المشروع.

نشير بداية إلى أن تكرار العبارات الدالة على الهوية الشخصية أقوى من تكرارات باقي الهويات الأخرى في النصوص، مما يدل على محورية الهوية الشخصية في نصوص العينة المبحوثة، وهي علامة على الدور الأساسي المعطى للغة الفرنسية في بناء شخصية التلميذ كما تعلن ذلك مقدمات الكتب المدرسية، أي بناء الهوية الشخصية للناشئة. وهو ما يتضح من هذا الرسم البياني:



إن الفئـات (Les Catégories) التي صنفناهـا، والتي حاولنا أن تطابق عينة نصوص البحث (32) هي نتيجة بناء توليفي أفقي وعمودي تكون على قاعدة قراءة معمقة للنصوص، باعتماد شـبكة تحليلية لمفردات النص وعباراته وسياقه التحليلي، ونتيجة لخصوصيات عينـة النصـوص، فقد تم اختيار وحدة العبارة كفئة تحليلية أساسـية سـيراً على النوعية الأدبية لهذه النصوص، والتي تختلف في ذلك قياساً إلى النصوص السياسية أو التاريخية أو المقالات الصحفية.

عند دراسـة جميع عينة نصوص البحث (باللغة الفرنسية) لاستجلاء معالم الهوية الشخصية اتضح أن المتغيرات والمؤشرات كافة تدور أساساً حول الذات وما يرتبط بها مـن تماهي (Identification) ذاتي وجماعي، بمعنى أن النصوص تقصد بناء صورة الذات لدى المتلقي وتحاول أن تضعه في سياق التفاعلات الاجتماعية وما يواجهه الإنسان في الحياة من أحداث جسام، وذلك حتى تتأتى له حرية الاختيار بمفرده، وأن يعتمد في ذلـك على ذاته، وخاصة ما يتعلق بمصيره ومسـتقبله الدراسـي وأن لا يكون تابعاً في جميع قراراته للأبوين أو الأقارب. تلتقي في عينة النصوص إحالات متعددة على متغير الذات ضمن فئة الهوية الشـخصية، منها أساسـاً اسـتخدام مفهوم (Identification) بمعنى التقمص في النص الموسـوم بـ: "الشخص الذي يسمى أنا" في الكتاب المدرسي، (Fertat, Lahssaini, Sekkat, & Benjeddi, 2005)، والـذي تشـرح فيـه الساردة كيف تنظر إلى أخيها الرضيع، وهو الشخص الذي كانته في الماضي.

وقد استخلصنا من احتساب التكرارات الدالة على فئة الهوية الشخصية ما يلي:

جدول (1) الهوية الشخصية

الذات	التكرارات	النسبة المئوية
الولادة	10	2.53
الاسم والتسمية	6	1.52
الطفولة	24	6.07
الجسم	40	10.12
المشاعر	94	23.80
السلوك	24	6.07
أحكام القيمة	24	6.07
الزمان	146	36.96
الذاكرة والذكرى	14	3.54
الكلمات	13	3.30
المجموع	395	99.98

الميلاد:

ثمة مؤشـرات دالة فـي الجدول رقـم (1)* على الهوية الشـخصية، ففي الرسـائل وفي مقاطع قصص الحياة يروي السارد تاريخ ولادته بالتفصيل، أي بالسنة والشهر والساعة، نجد هذا لدى سـيمون دوبوفوار لما تحكي حدث ميلادها بقولها: «ولدت في الساعة الرابعة صباحـاً يوم 9 يناير 1908 في غرفة أثاثها ذو طـلاء أبيض» (Elhajji, Hammoumi,

* لا تبلغ النسبة المئوية 100 % بسبب التدوير Rounding .

(Farissi, 2005: 74&). وحينما يعلن جورج بيريك أنه قد «ولد يوم السبت 7 مارس 1936 في الساعة 9 مساء في مصحة 19 شارع الأطلس بباريس» (Bouchikhi, Ait Bouserhane, Dali, Aghiat, & Laqabi, 2009: 55). هنا يصل صاحب السيرة إلى تثبيت حدث الميلاد باعتباره معلمة أساسية في تاريخه الشخصي يؤرخ لولوجه عالم الحياة، إذ تصبح الهوية الشخصية قائمة على رمزية تاريخ الميلاد بمعناه الدقيق، فهل سيستحضر المتلقي تاريخ ميلاده وفق هذا التصور؟ ذلك ما يحتاج فعلاً إلى بحث خصوصاً وأن التأطير البيداغوجي للنصوص يطلب من التلميذ توظيف مرويات قصة الحياة مثل قصة سيمون دو بوفوار لبناء قصة حياته الذاتية.

ومهما يكن، فإن عينة النصوص المبحوثة لا تحيل إلى تاريخ ميلاد الأدباء، وغير الأدباء فقط، وإنما تتعرض لميلاد الملوك أيضاً (ميلاد الحسن الثاني)، أو الاحتفالات الدينية بمولد النبي صلى الله عليه وسلم مما يحول واقعة الميلاد إلى حدث يتداخل فيه الديني والسياسي والاجتماعي.

الاسم والتسمية:

يتعلق الاسم بالسجل الثقافي والاجتماعي الذي يستمد منه الراشدون الأسماء التي يطلقونها على أبنائهم، فبعد ولادة الطفل يطلق عليه اسم (شخصي)، وبذلك يكتسب هويته أو عنصراً رئيساً من هذه الهوية. ويبدو أن الذات تتفرد بذاتها وتتميز عن الذوات الأخرى بالاسم الذي تختص به. إذ يمثل تكرار لفظة الاسم في فئة الهوية الشخصية 1.52% في الجدول الأول، ومع ذلك فالتسمية لها دلالة رمزية، فهي من جهة اسم عائلي مشترك أو اسم نسبي «نسب ابن بطوطة» (Fertat, et al., 2005: 78) واسم شخصي. والملاحظ أن الاسم يحيل في الرسائل الإدارية إلى لفظ إداري رسمي، يصنف الفرد كتماهي اجتماعي وقانوني، ولكنه يتسلسل في السيرة إلى ذاكرة شخصية وتاريخ عائلي مشترك. تشرح الكاتبة يورسنار بأنها سميت باسم مارغريت وهي طفلة تيمناً بحاكمة ألمانية «كانت تدعى ماركريتا قبل أن يصبح اسمها بالنسبة للجميع الآنسة فرولين» (Fertat, et al., 2005: 59). وترمز يورسنار في القول السابق إلى التغيرات التي تطرأ على أسماء الأشخاص بسبب المكانة الاجتماعية أو الترقي المهني.

الطفولة:

تحتل الطفولة مكانة متميزة في نصوص العينة بشكل خاص ليس من حيث الزاوية الكمية فحسب 6.07 %، ولكن باعتبارها متغيراً يحيل على التماهي الذاتي أي التاريخ الشخصي للذات في قصص الحياة، حيث إن الطفولة ترمز إلى ماضي الشخص بما يحمله هذا الماضي من خبرات سارة ومحزنة وبآثار مطبوعة في الذاكرة. ذلك أن طريقة تعامل الذات مع الأشخاص والأحداث في مرحلة التنشئة الأولية توجه ولا شك مسار الذات سواء على صعيد انبناء التمثلات أو على صعيد تصريف السلوكات، علماً بأن هذه السلوكات قد تتغير بفعل التسويات التي تقوم بها الذات على مستوى التماهي الاجتماعي.

إن التصور الذي تكونه الذات عن نفسها بصدد طفولتها لا يطابق في الواقع هذه الحالة

من الماضي على اعتبار الفارق الزمني بين لحظة الحاضر ولحظة الماضي المسترجع في المتخيل، وذلك لأن الذات تختزن تمثلات ورموزاً تكونت في الحاضر عن الماضي، ولما تمارسه الذات من كبت لا شعوري للعديد من المظاهر المؤلمة في الطفولة. ويبدو أن السيرة بأشكالها المختلفة المترابطة فيما بينها تتخذ طابعاً روائياً حين تعتمد لغة الحكي التي تغتني بالأساليب البلاغية وتترك الأثر النفسي على المتلقي.

نلمس في نصوص العينة استحضاراً لصورة الطفولة / المعاناة تبرز من خلال حدث الوفاة، وفاة الأب، أو الأم، أو أحد الأقرباء، ففي رسالة إخبار بوفاة يشار إلى «الأطفال الصغار (...) الذين يكابدون ألم فراق السيدة... التي توفيت بمكناس عن سن تناهز ثمانين سنة» (Elhajji, et al., 2005: 32).

والصورة الثانية تحدد الهوية انطلاقاً من تحديد الماضي، وهي صورة الطفولة الخيرة، التي ترمز إلى رؤية الأم لابنها الشاب وكأنه لا زال طفلاً صغيراً، وهي تعبير دال عن حبها وحنانها لولدها حينما ينفصل عن المنزل العائلي. تقول الأم على لسان السارد: «ابني يا حبيبي، عد إليّ أتوسل إليك، عد بالقرب مني، فكر في أنني مسنة ومريضة ووحيدة» (Fertat, et al., 2005: 24).

ثمة تكرار دال للطفولة الأولى في نصوص قصص الحياة بصورة تتبين معها تشكيلة الذات في وضعية الحاضر من منطلق تلوين الحاضر لرؤية الماضي، هنا تغدو الهوية أي: صورة الذات مرآة تتجلى فيها الاستمرارية بين الماضي والحاضر حين تجد الذات معنى لوجودها في هذا الاستمرار.

يرمز الجسم كذلك إلى هوية الذات فهو متغير دال، ذلك لأن ترميز ما هو جسمي في متتاليات الخطاب (10.12%) فيه تضمين لرؤية يتداخل فيها ما هو مادي وتخيلي وفني. إذ تقترن الإحالة على أعضاء الجسم خصوصاً في قصص الحياة وفي الرسائل الحميمية إلى حد ما – بالأحداث التي عانتها الذات في مرحلة الطفولة، وكذا وضعيتها الخاصة إلى غاية كتابة السيرة، فالذات على لسان السارد تصف حوادث الكسر، والعنف، ومناحي التكيف مع الأحداث، والتسويات التي قامت بها الذات قصد تجاوزها، وتوصيفها في المرويات دليل على الأثر الذي خلفته في المتخيل، أو في الذاكرة الموشومة.

المشاعر:

تعتبر المشاعر من أهم العناصر النفسية / الاجتماعية التي تنطوي عليها هوية الذات؛ لأنها تتكون في إطار التفاعلات بين الأنا والآخر، والملاحظ أن المشاعر تتوزع في نصوص العينة كما يلي:

جدول (2) أصناف المشاعر

المشاعر	التكرارات	النسبة المئوية
الصداقة	17	18.08
الحب	10	10.63
الفرح	7	7.44
الأمل	5	5.32
اليأس	6	6.38

الخوف	7	7.44
الاحترام	3	3.20
الحقد	3	3.20
الحساسية والانفعال	8	8.51
العاطفة	6	6.38
المعاناة	6	6.38
الحزن	6	6.38
أخرى	10	10.64
المجموع	94	99.98

يُستفاد من الجدول رقم (2)* أن الصداقة والحب يعتبران من العناصر الرئيسة في صياغة مشاعر الذات في قصص الحياة (18.08 % – 10.63 %)، فمن خلالهما تنجلي هوية الشخص في تفاعله مع ذاته والآخرين، بمعنى أن الذات تتماهى مع الأب، الأم، أو الزوجة، والقريب هو الوسيط الدال بتعبير جورج هربرت ميد الذي يربط الذات مع المجتمع.

يبرز الحب في عينة نصوص البحث كقيمة أخلاقية، إما في إطار وصف علاقة بين حبيبين باستحضار ماضيهما علماً بأن هذه العلاقة تعد شكلاً من أشكال التماهي البين ذاتي، وإما في إطار وصف حب الأبوين لابنهما، واللافت للانتباه هو أن النصوص الفرنسية تعالج قضية الحب من خلال كتاب اللغة الفرنسية المدرسي، ولا تعرض في الكتب المدرسية للمواد الأخرى، هذا علاوة على أن 21 نصاً من نصوص العينة مستقاة من أعمال أدبية فرنسية في الغالب تعالج سيرة كتاب فرنسيين، أو سيرة شخصيات أخرى (السيرة الغيرية(. أي أنها تحيل على سياق أوروبي، وذلك بنسبة 65.6 % من مجموع نصوص العينة. فيما يقل عدد النصوص وهي مكتوبة باللغة الفرنسية تعالج سيرة كتاب مغاربة، أو سيرة شخصية مغاربية أو شخصية فاعلة في المجتمع المدني.

تجتاز الذات ألم المعاناة 6.38% عند مواجهة تقلبات الحياة سواء كانت أحزاناً أو أفراحاً، وتتعاطى مع كل حالة حسب قدراتها، وحسب التسويات التي تقوم بها، لذلك تتطلب التنشئة الهوياتية إعداداً سيكولوجياً واجتماعياً للذات لمواجهة الهزات الشخصية عن طريق التمكين الذاتي (الإدراك / المعرفة / الفعل) بشكل يتاح لها التوليف بين الذاتي والموضوعي، بين المؤقت والدائم، بين الواقع والمآل.

يعتبر الخوف 7.44 % أحد الأحاسيس المشروطة اجتماعياً، تختزنها الذات كصورة تخيلية عن ماضيها خاصة عند التعرض لظلم أو اعتداء، وفي الكتابة السيرية هناك تأريخ لأحداث الطفولة التي ظلت راسخة في الذاكرة تماماً كالحساسية، والانفعال، والعواطف، وغيرها من المشاعر الإنسانية.

السلوك:

تتضمن النصوص توصيفاً للسلوكات التي يرتضيها الفاعلون من خلال مراسلاتهم أو قصصهم، وتتردد على لسان السارد، وهي توحي ولا شك بالتفضيلات السلوكية والمعيارية وخاصة ما يتعلق بالمؤشرات التالية: اللطافة، والإخلاص، والصدق، والصراحة، وسلامة

* لا تبلغ النسبة المئوية 100 % بسبب التدوير Rounding .

الطوية. كما تحتوي النصوص كذلك على السلوكات النقيض كالتهييج، والغيظ، والفضول، واللامبالاة .

وواضح أن معيارية النصوص ترجع إلى علاقة السيرة بالسجل الأخلاقي باعتبارها سرداً للحياة من منظور أخلاقي وتخييلي .

أحكام القيمة:

ترتبط أحكام القيمة بالسلوك، و هي تتجلى في الجدول الأول من خلال نسبة التردد6.07%، ويتضح من المعطيات أن الأحكام الإيجابية (16) أعلى من الأحكام السلبية (8)، وفي ذلك توليف لصورة إيجابية عن الذات من خلال الرسائل والقصص، وهكذا تبدو المؤشرات / القيم ذات المنحى الإيجابي الأكثر تكراراً من خلال النموذج الآتي:

عطلة جيدة – شتاء ممتع. أما ما يحيل إلى الأحكام السلبية فمنها " لم أقرأ أية مذكرات أو اعترافات لحرفيين فقراء وعمال " (Fertat, et al., 2005: 73).

الزمان:

عندما تتفاعل الذات مع الآخر، وتمارس أنشطتها فإنها تكون تصوراً عن الزمان والمكان، وفي الرسائل وقصص الحياة نجد مادة حيوية في الخطاب هي الزمان، إذ تصل نسبة الإحالة على مفردات /مؤشرات الزمان في الجدول الأول 36.96% وهي أعلى نسبة في الخطاب. وهذا يدل على محورية البعد الزماني في الرسائل وقصص الحياة، لأن كتابة السيرة ليست سوى قراءة في الفاعلية البشرية في الزمان. وبالفعل، فإن الذات تستحضر لحظات من الماضي وتحولها عبر الكتابة إلى لحظة حية في الزمن الحاضر. ففي النصوص تواريخ تتعلق بأحداث هامة تعرضت لها شخصية السارد كتاريخ الميلاد، المحدد بالشهر واليوم وأحياناً بالساعة. أو تاريخ وفاة قريب، أو التأريخ لحدث الحرب كحرب واترلو التي يصفها شاتوبريان بقوله: " خرجت يوم 18 يونيو 1815 في منتصف النهار من غاند (مدينة قرب واترلو) عبر باب بروكسيل، وكنت أسير بمفردي منتهياً من جولة لي على الطريق / الواسع، وكنت أحمل معي مذكرات سيزار (César)، وأنا أسير بحركة بطيئة منغمساً في القراءة، كنت في أكثر من مكان في المدينة لما خلت سماع قصف يصم الآذان " (Elhajji, et al., 2005: 99).

هكذا تقوم الذات عبر إحياء لحظات من الزمن الماضي باسترجاعه عبر العلاقة الجدلية: ماضي / حاضر / مستقبل بإضفاء معنى على وجودها الحالي، وبالفعل " فإن إشكالية الهوية الشخصية لا تستطيع أن تتمفصل إلا ضمن البعد الزمني للوجود الإنساني " (ريكور، 2005: 250)، إذ تبرز المؤشرات الزمنية عبر تواريخ دالة، كالسنوات، والفصول، في الرسالة الإدارية على وجه الخصوص، وفي قصص الحياة، وهي هنا، تبرز معالم هوية شخصية تتطور وتتغير. ويتضح توزيع المؤشرات الزمانية في عينة النصوص كما يلي:

جدول (3) المؤشرات الزمانية

المؤشر	التواريخ	المدد	المراحل	الفصول	لفظة الزمان	آخر	المجموع
العدد	104	08	17	8	5	4	146
%	71.23	5.48	11.64	5.48	3.42	2.73	99.98

يبين الجدول رقم (3)* أن نسبة تكرار التواريخ في عينة النصوص تبلغ 71.23%، وتفصيلاً لذلك، فإن مؤشر السنوات يصل إلى 59 مرة، وهو يتردد في الرسائل بقوة، وعند التدقيق يتضح أن التواريخ حديثة العهد في النصوص تتراوح بين 1996 و2005، ومعنى ذلك أن الخطاب المبحوث ينحو نحو ترجيح الحاضر على الماضي، وهو مؤشر إيجابي في توجيه المتخيل لدى المتلقي نحو التركيز على معطيات الحاضر لا على الماضي البعيد، كالإحالة على بداية القرن السالف أو القرون السابقة، وهو ما يؤكد جنوح الخطاب نحو الراهنية والآنية، وهوية الزمان الآني. ولابد من الإشارة إلى أن نسبة المراحل11.64 % تدل أساساً على استدعاء الأحداث الماضية، وخاصة تلك التي ترمز إلى معالم الحضارة.

الذاكرة والذكرى:

تعتبر الرسائل الواردة في الخطاب الهوياتي المبحوث ذات وحدة عضوية، أما قصص الحياة فهي عبارة عن فقرات مقتطعة من سياقها الخطابي الأصلي كما أشرنا إلى ذلك سلفاً، ومع ذلك فهي منتقاة بعناية لتبليغ تصورات القائمين على تأليف الكتاب المدرسي بطريقة تحول دون التجلي والظهور. والواقع أن العناصر المكونة للهوية وهي الاسم والتسمية، والطفولة، والجسم، والمشاعر، والأحكام، والزمان، والذاكرة، والكلمات حينما تأتلف فيما بينها تكون صورة الذات أو الهوية الشخصية. ويجدر التذكير بأن «الفرد يتلقى ذكرياته حينما ينشأ طفلاً، إذ يغرس فيه الأبوان التمثلات التي تطبع حياته، وهويته وذلك لأنه في المجتمع يكتسب الفرد ذكرياته ويتذكرها» (Halbwachs, 1925: 7).

يتذكر الفرد الماضي انطلاقاً من معطيات الحاضر، لذلك فالذكريات الفردية تعد موارد تستغلها الذاكرة الجماعية لإعادة تركيز صورة معينة عن الماضي ترتبط بالأفكار المهيمنة في المجتمع، ثم إن الذكريات تتحقق داخل الخطاب، ومن ثم توجد علاقة بين الذاكرة واللغة، لأن أحداث الأسرة يتم تذكرها بالصور، وبالتلفظ أي: تلفظ الأسماء والأحداث. والملاحظ أن كلمة ذكرى تتكرر في النصوص بنسبة 3.54% داخل الفئة الأولى للبحث، عندما يتم الحديث عن ذكرى ابن بطوطة بين " نهاية رحلته وتاريخ وفاته " (Fertat, et al., 2005: 78)، أو عند استعراض «ديغول في مذكراته لذكرى تحرير فرنسا من النازية» سنة 1946 (Elhajji, et al., 2005: 111).

الكلمة:

ترد لفظة الكلمة ضمن متغيرات الذات داخل فئة الهوية الشخصية 13 مرة في نصوص البحث، أي بنسبة 3.30%. وهي ترمز فعلاً إلى أن اللغة تشكل موضوعاً في قصص الحياة يكشف فيها السارد علاقته الاحتفالية بالكلمة وباللغة، وكأن الأمر يتعلق بالوظيفة الميطا لغوية، أي أن السارد يصف معاناته في تعلمها عندما كان طفلاً

* لا تبلغ النسبة المئوية 100 % بسبب التدوير Rounding .

إلـى طور ارتقائه وحيازة الكفاءة اللسـنية، بل إن اللغـة تعتبر أحد عوامل تطور الذات الفكريـة. وذلك لأن اللغة التي تنطق بها الـذات وتتكلمها وتفكر بها هي عنوان هويتها، ومجال لإظهارها وتجليتها. يقول السارد: "بأن تصريف فعل كان يرجع به عبر الذاكرة إلـى فترة طفولته الأولى عندما كان يحفظ الصرف أي: في مرحلة التمدرس (Fertat, et al., 2005: 53) وفـي نـص آخر نجـد أن "آنا (Ann) تهجت الكلمـة (تراب) عدة مرات ولم تفقد هيلين كيلير أياً من حركاتها" (Elhajji, et al., 2005: 64).

ثانياً - الهوية الجماعية:

نتوافر في نصوص العينة المبحوثة على تصورات يتم بمقتضاها وضع المتلقي في إطار العناصر المؤسسـة للهوية الجماعية، وخلق وضعيات لتبني مواقف واتجاهات تسـمح له بالتماهي الجماعي.

ومعلـوم أن الهوية الجماعية هي ما يشـترك فيـه الأفراد على مسـتوى الانتماء بدءاً من الانتمـاء العائلـي والطبقي والمهني إلـى الانتماء الوطنـي والديني والقومـي، وكلما حصل الفرد على تنشـئة ملائمة ازدادت حظوظه في التماهي الجماعي، وكلما كانت تنشئته تتسم بالاختـلال والتفكك انعكـس ذلك على مدى قدرتـه على خلق التماهـي الاجتماعي المطلوب. فكيف تتحدد عناصر الهوية الجماعية في الخطاب الهوياتي المبحوث؟ وما هو السجل الذي يستمد منه الخطاب ذاك تصوره لهذه الهوية؟

تعتمـد الفئة التحليلية الثانية في الخطـاب أي: الهوية الجماعية على الجماعة والتدليل عليها بمتغيرات دالة، ومنها المشـترك الجماعي كالدين باعتباره معتقداً جماعياً، والأسـرة كمؤسسـة اجتماعية أولية والأسـفار كفرصة للتفاعل الثقافي، والحياة والموت باعتبارهما حدثين هامين يغيران وضعية الجماعة وهي الأسـرة والقرابة على الصعيد الديمغرافي. ثم الغنى والفقر، وهما يقيسـان التفاوت الاجتماعي، والتواصل باعتباره أحد وسائط المجتمع المعاصـر، وأخيـراً الشـخصيات السياسـية وترمز إلى الهويـة الوطنية. ونهـدف من وراء تحليـل مضمون نصوص العينة في إطار فئة الهوية الجماعية إلى "التحقق" من الفرضية التي مؤداها أن موضوعات الهوية الشـخصية أكثر حضوراً في الخطاب الهوياتي المبحوث مـن موضوعات الهويـة الجماعية. لكن وقبل تحليل العناصر المكونـة للهوية الجماعية في نصوص العينة من الضروري تقديم الجدول الآتي:

جدول (4) الهوية الجماعية

الجماعة	التكرارات	النسبة المئوية
الأسرة	52	18.98
السكن	33	12.04
الأسفار	11	4.02
الدين	15	5.48
الحياة والموت	35	12.77
الغنى والفقر	5	1.82
الفئات المهنية	13	4.74
التواصل والإعلام	106	38.68
الشخصيات السياسية	4	1.45
المجموع	274	99.98

الأسرة:

تبرز نصوص العينة في الجدول السابق رقم (4)* نوعاً من التماسك الاجتماعي بين أعضاء الأسرة، يتضح ذلك في نوع العلاقة الحميمية القائمة بين الأم والابن، بين الأب والبنت، وبين الأسرة والأقارب. إذ يصل مؤشر التماسك الأسري من مجموع تكرارات الفئة التحليلية 18.98% الأمر الذي يبين أهمية الروابط الأسرية في التماهي الجماعي خصوصاً في الرسائل المتبادلة بين الأم والابن، أو بين أفراد العائلة والأقارب بمناسبة العزاء.

نقف على بعض التعابير الدالة على الترابط الأسري في نصوص العينة كما يلي: «وكما تعرفون سيدي المدير فإن ابنتي فاتن تلميذة في القسم الثالث بمؤسستكم، وقد كانت ضحية لحادثة أثناء فترة الاستراحة» (Elhajji, et al., 2005: 26). وفي رسالة أخرى تتعلق بحادثة وفاة تقول «إن السيد (أ. ل) وأطفاله الصغار وكل أفراد العائلة يشعرون بألم شديد من جراء الخسارة التي تكبدوها لفقدان السيدة زوجة....» (Elhajji, et al., 2005: 32).

وفي رسالة لشاب يافع إلى صديقه يقول: «أنت تعرف، أن اعتمادي الدائم على والداي لا يسبب لهما إزعاجاً إذا ما قمت بتقديم المساعدة لهما قليلاً» (Elhajji, et al., 2005: 32). وفي رسالة أخرى ودائماً في إطار تحديد وحدة السياق، وهي الأسرة كرمز للجماعة وكمجال لانبناء جزء من الهوية الجماعية، نتتبع رسالة موجهة من شاب فرنسي إلى أبيه: «أبي الحبيب، أتجه اليوم من القاهرة إلى سوريا، ولا أعرف هل سأتوصل منك برسالة في بيروت». وتقول رسالة أخرى من شاب فرنسي إلى أمه: «أمي الحبيبة لا أطلب منك شيئاً غير رؤيتك، لكنني صفر اليدين» (Fertat, et al., 2005: 25).

وعلى مستوى قصص الحياة نقف على التصوير التالي: «خرج أبي في منتصف النهار، فساعدت أمي على تغيير موضع الكتب. يتعلق الأمر لا أدري لماذا، بإعادة إنزال هذه الكتب من الطابق السادس إلى الطابق الخامس» (Fertat, et al., 2005: 53).

«ولد الحسن الثاني ابن محمد الخامس يوم 9 يوليو سنة 1929 بالرباط» (Bouchikhi, et al., 2009: 84).

«لقد كان أبي هو الذي ذهب إلى مقر البلدية للتصريح بولادتي، وأعطاني اسماً واحداً هو جورج، وصرح بأني فرنسي، هو نفسه وكذلك أمي كانا بولونيين لم يتجاوز هو (حينها) 27 سنة، كما لم تتجاوز أمي السن23 سنة» (Bouchikhi, et al., 2009: 55) .

وهكذا تتجلى الأسرة داخل الفئة التحليلية (الهوية الجماعية) من خلال الصور التالية:

- **استوت صورة الأسرة كإطار للتلاحم العاطفي بين الأب والابن ، بين الأم وابنها، هذا التلاحم يقدم إطاراً للإسناد المتبادل بين الفاعلين في الأسرة في إطار سيرورة الحياة اليومية، والتي تتطلب علاوة على الدعم المادي، والاجتماعي، الدعم النفسي ومشاعر الحب والود المخصبة للعلاقات الأسرية.**

* لا تبلغ النسبة المئوية 100 % بسبب التدوير Rounding .

- صورة الأسـرة النسـب، وفي هذا الإطـار تظهر بعض النصـوص، وخاصة قصص الحياة النسـب العريق لبعض الأسر، وامتدادها الجنيالوجي في الزمان كتعبير عن مكانتها الموقعية والرمزية.
- صورة الأسرة والإنجاب، وفي هذا الإطار تعبر النصوص عن حياة الأسرة وتجددها بميلاد أول طفل فتتوسع الأسرة بتوسع أعضائها.

السكن:

نلمـس الحضور المورفولوجي للأسـرة في السـكن، فهـو الفضاء الدافـئ الذي يحتضن الحيـاة الحميمية، وهـو الحاضن للذكريـات العائلية، وهو كذلك الميراث الذي يسـتمر عبر الأجيال، وبالفعل فالأسرة تتعلق بالسكن وبالأرض، إذ هناك علاقة وثيقة تقوم بين الأسرة والأرض عبر السكن. ترتيباً على ذلك، كيف تنتظم مؤشرات السكن في نصوص العينة؟

تقول سيمون دبوفوار في مقطع من مذكراتها:

«ولدت في الرابعة صباحاً يوم 9 يناير 1908 في غرفة تطل على شـارع راسـيل في الطابق الخامس كانت الشقة صغيرة، ولكنها كانت معرضة بقوة للشمس» (Elhajji, et al., 2005: 74).

«ولـدت فـي مدينة أفنيـون، داخل المدينة شـارع لكارتـوري رقم 3 ، ولكنني نشـأت في البادية» (Fertat, et al., 2005: 56).

«إن المنـزل الـذي وقـع فيه هـذا الحدث أي (الـولادة) يوجـد موقعه في شـارع لويس رقم193، لكنه اختفى منذ خمس عشـرة سـنة حينما التهمته بنايـة أقيمت على أنقاضه» (Fertat, et al., 2005: 59).

يبرز السـكن 12.04% في نصوص العينة كمتغير دال على سـياق المجتمع الغربي منه إلى سـياق المجتمـع المغربي أو المغاربي، وذلك بإحالته على الأسـرة النووية دون الأسـرة القرابية والأسرة الممتدة، وعلى المنزل الحضري دون المنزل القروي.

الأسفار:

تعد الأسفار بمثابة الترحال الذي تقوم به كل من الجماعات والأفراد من أجل المثاقفة أي: النقـل الحضاري، ومنه التحويل الثقافي، وهو أحد المداخـل لتكوين الهوية الجماعية، ومن بين نصوص البحث هناك نص/مقطع مخصص لوصف رحلة ابن بطوطة الرحالة العربي الشـهير، وكتابه تحفـة الأنظار بما هـو معلمة في علم الإناسـة تبلور في العصـر المريني، ويتتبع النص السـفريات التسـع التي قام بها ابن بطوطة عبـر العالم، وهو من النصوص القليلة التي تربط المتلقي بحضارته (Fertat, et al., 2005: 78).

الدين/ الأديان:

لا يتم اسـتحضار الدين في نصوص العينة وفق تصور ما عن الهوية الدينية باعتبارها إما أحد مرتكزات الهوية الجماعية، وإما أساس لها وتعبير عن جوهرها، وإنما الأمر يتعلق

بجمل مبثوثة هنا وهناك في مساحة الخطاب تعكس البعد الإيماني كما في العبارة التالية: (إنا لله وإنا إليه راجعون) (Elhajji, et al., 2005: 32). وأخرى تصف البعد الاجتماعي للدين، كما تتجلى خصوصاً في الرسائل، وهي تحيل على طقوس احتفالية بمناسبة العودة من الحج أو في مناسبات العزاء. وهناك ما يرمز إلى البعد السياسي الديني عند توصيف ملك المغرب كأمير للمؤمنين. ففي رسالة وجهها ابن لأبيه نجده يقول: «لقد تمكنَّا بالتناوب من مشاهدة عيد الفصح الخاص بالأقباط، والإغريق، واحتفال الأتراك بولادة النبي، والاحتفال بعودة الحجاج من مكة». (Elhajji, et al., 2005: 47).

ما يستشف من نصوص الكتاب المدرسي، هو وجود رؤية مبطنة توحي للمتلقي بتعايش الأديان، دليلنا على ذلك استحضار المسيحية من خلال الإحالة على تجارب وطقوس الموت لدى الإنسان الأوروبي، هاهنا يتضح أن النصوص تضع المتلقي في صورة مفاهيم دينية حول المسيحية ستدفعه إلى التساؤل حول مقومات الدين المسيحي لابد من معرفتها، لكن ليس ثمة تصور واضح حول الهوية الدينية الإسلامية في نصوص الخطاب باللغة الفرنسية، مما يدل على سيادة منظور يتم بموجبه توزيع اللغات المدرسية بحسب أنواع المعارف، فالمعارف المتعلقة بالدين الإسلامي والتراث، والهوية الوطنية، تجد حضورها في كتب اللغة العربية، أما قضايا الذات، والهوية الشخصية، والعلاقة بالآخر عموماً فيتم اعتماد اللغة الفرنسية واللغات الأجنبية الأخرى لتصريفها. ما يدل على ذلك هو أن الكتاب المدرسي للتربية الإسلامية، يقدم منظوراً للهوية الدينية باعتبارها أساس جميع الهويات: الأخلاقية، والدينية، والاجتماعية، والقرابية، والجماعية ولمظاهر الحياة العقلية، والتواصلية والحقوقية والبيئية.

الحياة والموت:

يُستفاد من قراءة النصوص وتفحصها وتحليل مضمونها أن لفظتي الحياة والموت تتكرر 35 مرة بنسبة 12.77 % وتندرج قضية الحياة والموت في إطار جدلية الحياة القائمة على المتناقضات، وعلى صيرورة الوجود الإنساني، وفي هذا الإطار كيف تعالج مسألة الحياة والموت كمستوى محدد للهوية الجماعية؟

تعزى أهمية القضية أي: الحياة والموت في نصوص العينة لكون معطى الرسائل، وقصص الحياة تتعلق أكثر بهذه الجدلية، ذلك أن الحياة هي عبارة عن وجود تفاعلي وصراعي تنتهي بموت يؤرخ لميلاد جديد، ففي رسائل العزاء تنكشف مسألة الموت كقضية وجودية، أي: حالة إنسانية، تتطلب من الجماعة التآخي والتآزر قصد مواجهة آثارها، وفي ذلك تتعلم الذات التماهي الجماعي. كما تنكشف الحياة كصيرورة متصلة، وذلك لأن السارد يسترجع الماضي، وهو يختزن لحظات السعادة، ولحظات الشقاء والحزن. تقول إحدى النصوص: «أعرف بعد وفاتي أنه لن يكون هناك شخص أو قريب أو صديق يأتي إلى قبري ليذرف عليَّ دموعاً» (Fertat, et al., 2005: 73). وفي نص يتعرض لقصة حب: «دخل حياتي في فبراير 1932 لكي لا يخرج منها أبداً (...) يمكن أن أتذكر اليوم والساعة» (Bouchikhi, et al., 2009: 61).

على العموم ينكشف مفهوم الحياة كلحظة تاريخية ينجلي فيها منعطف ذاتي كواقعة

حب، أو زواج أو علاج من مرض، أو تخلص من إعاقة، أو نجاح دراسي ومهني، فكل حدث من هذا القبيل فيه نوع من مراجعة الذات وإعادة بنائها.

الغنى والفقر:

لا يمنح الخطاب المبحوث لعبارة الغنى والفقر نفس ما يعطيه من أهمية للمؤشرات السابقة وخاصة التواصل، والإعلام، والأسرة والسكن... إذ لا تتجاوز نسبة التكرارات في الجدول السابق 1.82%. ويبدو أن الخطاب لا يستحضر الفقر إلا حينما يتعرض لسياسة الدولة في محاربة الفقر، ولا يشير إلى الغنى إلا عندما يصف حياة هيلين كيلير ليبرز منشأها العائلي المحظوظ، ولا يوجد في النصوص ما يحيل على التفاوت الاجتماعي من منطلق أن التوصيف أو التصنيف المهني يعتبر أحد معالم ومميزات الهوية الجماعية التي يوضع فيها الفرد ترتيباً للعلاقات الاجتماعية السائدة، تماماً كما تقوم الدولة بتصنيف الأفراد استناداً إلى بطاقة الهوية لتيسير عملية ضبطهم ومراقبتهم وتوجيههم وهي مسألة تندرج في صميم الهوية الجماعية المفروضة. فهل معنى هذا أن الخطاب يبخس البعد الاجتماعي / المهني في التصنيف الهوياتي؟ إننا نؤكد ذلك جزئياً، انطلاقاً من المعطيات الكمية المتعلقة بالتوزيع السوسيومهني 4.74%. وترتيباً على ذلك، فإن المعطيات والألفاظ الدالة على التوزيع المهني قليلة منها: مدير– رئيس أعلى للقوات المسلحة – قنصل – سفير... إلخ.

وواضح أن الخطاب، ينص على التواصل والإعلام كدعامة لبناء الهوية 38.68%واعتبارهما أساس المجتمع الحديث وبوابة المستقبل، وذلك بالجمع بين الكفاءة الاتصالية والكفاءة اللغوية، وما يدل على ذلك هو التردد الكبير لمفردات التواصل في نصوص البحث.

الشخصيات السياسية:

يكشف البناء الخطابي المبحوث ميلاً إلى تثبيت تصور معين للهوية الوطنية كعنصر مكون للهوية الجماعية، ذلك لأن الانتماء القومي أي: الوطني هنا – أو الشعور بالهوية المشتركة يمثل أحد الشروط الأساسية «لظهور مجتمع سياسي متماسك، جوهره الإحساس بالانتماء إلى نظام سياسي له إقليم محدد» (نوير، 2011: 18). إلا أن ضعف دلالة الهوية الوطنية في الخطاب 1.45% يدل على دونية مكانتها في مساحة الخطاب لدى المؤلفين، فهل توصيف الهوية الوطنية لا يتحقق إلا باللغة العربية وفي الكتب المدرسية الخاصة بها؟ أليس حرياً أن تكتب نصوص الهوية الوطنية باللغة الفرنسية كذلك لترويض هذه اللغة على التعبير عن الهوية الوطنية المغربية؟

ثالثاً - الهوية الحضارية:

نسعى في إطار الفئة الثالثة من تحليل مضمون عينة النصوص المتعلقة بالهوية الحضارية، إلى رصد ما تسميه الأدبيات التربوية بالهوية الحضارية المغربية، وذلك قصد التحقق من الفرضية التي تقول بغلبة الهوية الشخصية على الهوية الجماعية في الخطاب الهوياتي المبحوث، وبالتالي رصد مدى اكتساب المتعلم للبعد المستقبلي للهوية من خلال قياس أولي لدرجة انتقال هذا التصور إلى الكتاب المدرسي.

والحقيقة أن استدعاء مفهوم الهوية الحضارية في هذا البحث يعتبر مفيداً على الصعيد المنهجي من حيث كونه يشكل فرصة لتسليط الضوء على رؤية الخطاب الهوياتي المبحوث للعلاقة بين الذات والآخر في سياق محلي وعالمي أصبح يطرح المسألة الحضارية كإطار «جديد» للتناقضات العالمية عوضت الصراع الإيديولوجي الكلاسيكي بين الرأسمالية والاشتراكية. فكيف يتناول الخطاب مسألة العلاقة بين الذات والآخر؟ قبل تقديم المعطيات المتعلقة بهذه المسألة، من المفيد الوقوف على المعطيات التالية في الجدول الآتي*:

جدول (5) الهوية الحضارية

التنوع	التكرارات	النسبة المئوية
القانون والعدالة	11	4.58
الفاعلون والمؤسسات السياسية	7	2.91
الأدب	39	16.25
الحرب والصراع	19	7.91
الأرض	11	4.58
الدول والمجموعات القومية	153	63.75
المجموع	240	99.98

العدالة والقانون:

تنتظم في إطار هذه الوحدة مجمل الصيغ التعبيرية التي تحيل على القانون والعدالة، ومن هنا حضور مفاهيم الجريمة والعقاب، وقانون المعاملات، وحقوق الإنسان، وهي لا تمثل سوى 4.58% من مجموع فئة الهوية الحضارية، مما يؤكد ضعف الرهان على العلاقة بالآخر، وخاصة فيما يتعلق بالمواطنة التي لا يتم طرحها في علاقتها بالديمقراطية، علاوة على البعد المستقبلي للهوية. ففيما يتعلق بحقوق الإنسان نقرأ في إحدى النصوص أنه «مع مجيء الملك محمد السادس نال المغرب والمغاربة ما لم ينالوه قبل عهده، حرية الرأي والتعبير واحترام حقوق الإنسان واستئصال دور الصفيح، ومكافحة الإقصاء والفقر» (Bouchikhi, et al., 2009: 9). ويبدو أن صاحب النص يبرر صلاحية القول بانتقاء العناصر الحجاجية بطريقة تخدم مقصد القول، وذلك بهدف تبليغ المتلقي معنى ممارسة السلطة والسياسة في المجتمع المغربي.

الفاعلون والمؤسسات السياسية:

يندرج في إطار هذه الوحدة مفاهيم: الحزب السياسي، البرلمان، الفاعلون (رئيس الدولة – السفير – القنصل). وللتدليل على صيغة استخدام هذه المفاهيم يتم تصوير الحياة السياسية بالتركيز على سيرة الملوك ومنجزاتهم، ولا يتم تسليط الضوء على الفاعلين السياسيين الآخرين في الحقل السياسي. وبالتالي يتم اختزال الهوية الوطنية في وعي المتلقي في مكون محدد دونما استحضار باقي المكونات الأخرى (Bouchikhi, et al., 2009: 84).

الأدب:

تتعلق هذه الوحدة بكل ما يتعلق بالإنتاج الأدبي والإبداعي 16.25% الذي يعبر عن

* لا تبلغ النسبة المئوية 100 % بسبب التدوير Rounding .

مثاقفة مثمرة، وهي أساس التفاعل الحضاري بصورة تصبح معها الهوية الحضارية تركيباً بين أنماط مختلفة من التنوع اللغوي والثقافي. لكن عينة نصوص الخطاب واعتباراً لكونها تحيل بنسبة 65.60% على العالم الأوروبي والفرنسي بخاصة، فإن أسماء الأدباء الأكثر تكراراً هم الأدباء الفرنسيون الذين تتعزز أسماؤهم في متخيل التلميذ بصورهم أو بالعلامات الأيقونية، وذلك لأن الإدراك البصري يعد أقوى تغلغلاً في الذات لكونه يخاطب اللاشعور، ومن الأدباء: جان جاك روسو، وشاتوبريان، وإميل زولا، وموبسان، وسيمون دوبوفوار. وترتيباً على ذلك لا يشعر المتلقي بامتداد بين ذوقه الأدبي وثقافته مع مضامين نصوص هؤلاء الأدباء، وذلك لأنه لم يتم إدراج نصوص كتاب مغاربيين أو عرب تعالج الهوية الحضارية العربية بلغة الآخر. وليس في هذا القول ما يدعو إلى انغلاق ثقافي بقدر ما هو دعوى للموازنة بين القومي والعالمي في الثقافة المدرسية تلافياً لاستلاب الهوية، واستنكافاً عن أية نرجسية أو تضخيم للذات.

تبرز بعض النصوص معارك أوروبية (واترلو) كما في نص لشاتوبريان، وخطاب ديغول حول تحرير فرنسا من النازية (1946)، لكن أليس من الأجدر بمسؤولي التربية موضعة أحداث الاستقلال والكفاح الوطني عبر نصوص مغاربية في نفس سياق خطاب ديغول لكي تكون اللغة الفرنسية معبراً لدى التلميذ إلى تاريخه وهويته الوطنية، ويكون أقدر على استخدامها بالنظر إلى أهمية العامل الوجداني في تفضيل اللغة وعشقها و تقريبها إلى المتلقي.

يتحدث ديغول بتاريخ 26 أغسطس بباريس ويقول: «آه، إنه البحر، حشد ضخم تجمهر من جهة الممر يصل إلى مليوني نسمة تقريباً (...) يتعلق الأمر اليوم باسترداد شعب لذاته عن طريق مشهد الفرح وبداهة الحرية (التي نالها). لقد كان مسحوقاً بالهزيمة وأسر العبودية» (Elhajji, et al., 2005: 111).

لا يتأتى إدراك التلميذ لهويته الوطنية وطريقة انبثاقها بعد معركة الاستقلال إلا بصياغة شعوره الوجداني باطلاعه على أدب المقاومة الوطني قبل الأجنبي، تماماً كما يؤطر الفرنسيون وعي ناشئتهم بالهوية الوطنية قبل رصد تجارب هويات أخرى. ولا تدل وحدة الأرض على معنى الدولة/الأمة ضمن مجال مادي ترابي محدد في نصوص الخطاب وإنما تأخذ بالأساس معنى وظيفياً أساساً يرتبط بالسكن، وهو ما يجعلها غير مرتبطة بالوطن.

أما ما يتعلق بالمحيط الطبيعي، فينحو الكتاب المدرسي نحو تنمية إدراك المتلقي بمعالم الطبيعة: السماء – البحر – الماء – الثلج – المطر – العاصفة – الهضبة – الأرض. واستدعاء هذه الألفاظ/المؤشرات مرتبط ولاشك بالإحالة البارزة في الخطاب على توزيع الدول والمجموعات القومية ليس بطريقة قصدية، ولكن بطريقة ذكية عبر استعمال اللغة، وذلك للإيحاء بأن إدراج المجموعات القومية ذو طابع وظيفي ولا يرتبط بمسمى فكري أو تربوي أو سياسي.

الدول والمجموعات القومية:

من خلال طريقة توزيع الألفاظ أي: أسماء الدول وتكرارها في النصوص المبحوثة،

تتضح الإحالة على إفريقيا (بلدان إفريقيا) بنسبة 29.41 %بما يوازي الإحالة على أوروبا تقريباً 28.75%، وهو ما يبين فعالية المرجع الأوروبي وخاصة الفرنسي، وتصريفه لدى المتلقي باعتباره مرجعاً، وهو ما يظهر في الجدول الآتي*:

جدول (6) المجموعات القارية والقومية

المجموع	التكرارات	النسبة المئوية
إفريقيا	45	29.41
أوروبا	44	28.75
الشرق العربي	37	24.18
المحيط الهندي	04	2.61
آسيا	13	8.50
أماكن وبلدان أخرى	10	6.53
المجموع	153	99.98

أما الإحالة على المشرق العربي 24.18 % فهي مرتبطة بالدين الإسلامي، وبكون المشرق مهبط الوحي، وهي دليل على استحضار نسبي للانتماء العربي الإسلامي. علاوة على هذا يقل تكرار لفظتي آسيا وأمريكا في الخطاب قياساً إلى الحضور القوي لفرنسا وأوروبا، مما يوضح أهمية المعطى الغربي في صياغة وعي المتلقي بصدد العلاقة بين الذات والآخر، ووعي الفوارق والقواسم المشتركة في الهوية الحضارية.

رابعاً - الهوية المشروع:

تتعلق الفئة التحليلية الرابعة بالهوية المشروع وهي تعد امتداداً للهوية الشخصية، ومن ثم فإن تخصيص فئة للهوية المشروع يندرج أساساً في إطار تسليط الضوء على رؤية نصوص البحث للمشروع الشخصي للتلميذ أو مشروع حياته كأحد أسس هويته الشخصية. فعلى ماذا يعول الخطاب في تكوين رؤيته لهذا المشروع من منطلق الإعداد التربوي والمعرفي للتلميذ لحيازة مهنة أو بلورة مشروع خاص يتلاءم مع قدراته؟

لا تتأتى الإحاطة بإشكالية الهوية المشروع في نصوص الخطاب المبحوث قبل استعراض هذا الجدول*:

جدول (7) الهوية المشروع

نوع النشاط	التكرارات	النسبة المئوية
التعليم والتكوين	25	33.78
المالية والتجارة	22	29.72
المقاولة	8	10.81
العمل والشغل	9	12.16
الرياضة	10	13.51
المجموع	74	99.98

التعليم والتكوين:

يبرز التعليم والتكوين كوحدة معجمية أساسية في الخطاب المبحوث 33.78%، إذ

* لا تبلغ النسبة المئوية 100 % بسبب التدوير Rounding .

تتركـز مجمل المصطلحات والكلمات الدالة والمعبرة عن هذه الوحدة في صنف الرسـائل في الخطاب، وهي المتعلقة بطلبات الشـباب المتخرج للعمل والموجهـة لمديري المقاولات، وفيها تتكرر مصطلحات الجامعة، والتكوين، والتدريب، ودبلوم البكالوريا.

تقول إحدى الرسائل التي يطلب فيها أحد التلاميذ التسجيل بالمعهد الجامعي للتكنولوجيا بفرنسا «بما أنني في القسم النهائي للبكالوريا شعبة العلوم الاقتصادية بثانوية ابن سينا بفاس لي الشـرف بأن أطلب منكم قبول طلب تسـجيلي بمؤسسـتكم في المحاسـبة وتدبير المقاولات» (Elhajji, et al., 2005: 13).

والواضح أن الخطاب ينحو نحو تصريف منظور خاص للتربية والتعليم والتكوين من خـلال رصد تكرار الألفاظ التـي يحتويها المعجم المعتمد، هذا المنظـور لا ينص بأن التكوين الجاد يعتمد التعليم الطويل والأكاديمي القائم على المعارف النظرية، وإنما أن التعليم النافع هـو التعليم التقني الذي يمكن صاحبه من حيازة خبرات وكفاءات تقوده إلى الحصول على مهنة في سـوق الشغل في مغرب اليوم الذي يحتاج إلى كفاءات تقنية لإرساء التنمية. ومن هنا، تنحو الرسـائل منحى تعزيز التوجيه التقني التجـاري والاقتصادي عبر تثبيت أبعاد الهوية الشخصية.

المالية والتجارة:

وترتيباً على ما سبق نلحظ مؤشر المالية والتجارة بنسبة 29.72 %، وهو يؤكد صلاحية هذا التوجه في الاختيارات التعليمية للطالب المقبل على تكوين مشروعه الشخصي التكويني والمهني، لذلك نلمس في الخطاب مصطلحات تتعلق بعلوم الاقتصاد كالتدبير والمحاسـبة، والضريبة، والفائدة، والفاتورة والخبرة (Expertise). وعلى هذا الأساس يدعو الخطاب المتلقـي ضمنياً لولوج التوجهات العلمية والتقنية أكثـر من التوجه إلى الاختيارات الأدبية التي ليس لها منافذ واسـعة في سـوق الشغل. ولا شك أن سـياق الخطاب مرتبط بمعضلة بطالة الشـباب المتعلم في المجتمع، والحائز على شـهادات عليا أدبية وعلمية، ولكنه لا يجد شـغلاً سـواء في القطاع العـام أو القطاع الخاص، ومن هنا سـعي الخطاب إلى تحسـيس المتلقـي بأهمية الاعتماد على النفس في تكوين مشـروع ذاتـي مهني (خاص) يكون منطلقه الأساس حيازة خبرات تعليمية في مجال التكوين المقاولاتي.

ويمكن التدليل على ما سـبق بأمثلة هامة، وهي أن الشـباب عموماً عندما يبحث عن مهن ضمن القطاع الخاص في التعليم، أو في شركات، ومؤسسات تجارية فإنه يصطدم بضعف الأجور المعروضة عليه التي لا تكفي لسد حاجاته الأساسية. من هنا فهو يتمسك بالعمل في القطـاع العام نظراً لارتفاع أجوره قياسـاً إلى القطاع الخاص، وأمام ظاهرة إشـباع القطاع العام بالأطر، أخذت الدولة تشـجع الشباب العاطل على خلق مشاريع خاصة كالتعاونيات والمقاولات أو المشاريع الفردية والثنائية التجارية، والفلاحية، والخدماتية، وتحاول بلورة برامج التكوين والتعليم والمساعدة للشباب قصد إنجاح مشاريعه الخاصة.

المقاولة:

في إطار الحديث عن التوجيه التقني كأساس للتكوين والتعليم والتربية، نرى نصوص

الخطاب تبث في وعي المتلقي ومن خلال اللغة، أهمية المقاولة، كإطار للتدبير المعاصر للنشاط الاقتصادي 10.81 %. ومعلوم أن المقاولة اليوم أصبحت الإطار المعقلن لتدبير الخدمات، خصوصاً في إطار الاقتصاد الرقمي، وفي عالم الشبكات الذي أضحى مجالاً للتبادل التجاري، والاقتصادي والثقافي. ولا شك أن تحضير الشباب المتعلم لحيازة المشروع الشخصي الذي يعتبر الدور المهني مرتكزه الأساس يرجع إلى «ضرورة اكتساب الفرد في المجتمع المعاصر لهوية مهنية، بمستوياتها المختلفة وبمخاطرها المتعددة» (Dubar, 1991 :164) طبقاً لتنوع المهن: تربوية، خدماتية، إدارية، عسكرية، عامة وخاصة ،وما تفترضه سيرورة التمهين من أدوار، متجانسة أولاً ، ومن تعارضات واختلالات، سواء بسبب توظيف الفاعلين للكفاءات، أو للسلطة في تدبير العلاقات.

العمل والشغل:

انسجاماً مع التحليل السابق، يعتبر الشغل أحد المفاهيم التي لا يوليها الخطاب المبحوث اهتماماً كبيراً 12.60%، وهو أمر مفهوم لكون المتلقي لا زال تلميذاً في التعليم الإعدادي يحتاج إلى مزيد من التكوين والتأهيل. ثم إن مقاصد التكوين تروم تعديل تمثلاته ومنتظراته إزاء الشعب والاختصاصات الدراسية بشكل مبكر بما ينسجم وقدراته، ومع ما هو مطلوب في سوق الشغل. وحتى إذا انقطع عن التعليم في مرحلة التعليم الإعدادي التي هو فيها يكون ملماً ومطلعاً على المجالات المهنية المطلوبة في الاقتصاد المعاصر، وبذلك يصبح مؤهلاً لاختيار شعب التكوين المهني التي تتلاءم ومستواه الدراسي.

الرياضة:

تعتبر الرياضة اليوم من أهم النشاطات التي أصبحت توفر للمختصين فيها على مستوى التكوين والممارسة اندماجاً مهنياً، وأصبحت بالتالي مع التوظيف الإعلامي لفنون الرياضيات المختلفة، وخاصة كرة القدم كلعبة تاريخية وموروثاً اجتماعياً لدى فئات الشباب أحد الأبعاد الأساسية للهوية الوطنية. «إذ ينص كوفمان على أن كرة القدم قفزت اليوم إلى أحد أبعاد التماهي الوطني» (Kaufmann, 2004: 130).

وبالفعل، فالخطاب المبحوث يعيرها الأهمية اللازمة، إذ تصل نسبة تردد العبارات الدالة على الرياضة 13.51 %. ونشير إلى أن الدولة تستغل الرياضة لإذكاء شعور الوحدة، والتماهي مع الدولة لدى المواطن كإطار للوحدة الوطنية، وذلك باستغلال الفوز في العديد من مباريات كرة القدم لتكريس الطقس الاحتفالي بالأعلام الوطنية، لذلك فإن التأثير الكبير الذي تمارسه الرياضة اليوم يتطلب توجيه الأطفال نحو النموذج الرياضي إذكاءً للاستيهامات والتخيلات المرتبطة بهذا المجال، واستثماراً للطاقات في مجال الإبداع الرياضي.

يقدم الخطاب المبحوث أحد النصوص الدالة والمؤثرة على وعي وإدراك المتلقي، في اتجاه استثمار متخيله لجهة إبراز النموذج الرياضي كأساس للهوية المهنية وذلك عند استعراض سيرة حياة البطل المغربي السابق في العدو الريفي هشام الكروج يقول النص:

«1974: ولادة هشام الكروج بمدينة بركان، على بعد 60 كلم من مدينة وجدة.
1988: المشاركة في الألعاب المدرسية وتحقيق نتائج ممتازة سنة 1988.
1995: حصل على الرقم الثاني في بطولة 1500م في Göteborg.
1996: أصيب في حادثة في أثناء اجتياز الألعاب الأولمبية بأطلنطا.
1997: حاز على بطولة العالم في 1500م بأثينا» (Bouchikhi, et al., 2009).

نجد في الكتاب المدرسي / عبور بالفرنسية (Bouchikhi, et al., 2009)، وبالضبط في الصفحة 76 نص السيرة أعلاه - وهو بمثابة نشاط تعبيري يستعمل في لعب الأدوار من طرف التلاميذ- يتعلق بتقديم سيرة البطل العالمي الكروج طلبها أحد الصحفيين الرياضيين لإدراجها في المجلة الرياضية التي يمثلها. وصورة البطل الرياضي في الجانب الأيمن من الصفحة والمستقاة من مجلة Tel quel (10/4)سبتمبر 2004 وضعت للمتلقي / التلميذ في التعليم الإعدادي ليتمثل ملاحم البطولة، وهو ينظر إلى البطل مزهواً حاملاً العلم الوطني. وتؤكد الصورة توليفاً بين الأيقونة والخطاب في توجيه وعي المتلقي والتأثير عليه لاتخاذ النموذج الرياضي أساساً للحلم بمستقبل مشابه، ومعبراً سريعاً نحو الترقي الاجتماعي، خصوصاً وأن البطولة الرياضية تقترن بالقفزات الكبرى على الصعيد المالي والاجتماعي هذا ودون تأطير الرياضة في إطار وعي مدني، وكأن الخطاب يحول البطولة التي هي استثناء إلى قاعدة، ومن دلالات الصورة يمكن استحضار ما يلي:

- تركيز الصورة على اللون الأحمر على مستوى الراية المغربية، واللباس الرياضي، دليل على إرادة تجييش عواطف المتلقي نظراً لما يمثله اللون الأحمر من إذكاء للطاقة وخلق للعواطف الساخنة لديه.
- تأثير الصورة لدى المتلقي حينما تخلق لديه تعاطفاً كبيراً وخصوصاً حين يتعلق الأمر بالنشاطات الرياضية، ويزداد مفعول التعاطف عندما تندرج الصورة في السنن الثقافي للمتلقي، أي: ما يتعلق بسنن الألعاب وسنن الموضة وسنن أسماء أعلام وغيرها..
- فعالية الصورة تكمن أساساً في وظيفتها، إذ تستحضر المرجع في غيابه وكأنه

نسخة للواقع، وهي تقود المتلقي إلى التخيل، بينما تتأسس وظيفة اللغة على تغييب الشيء واستعادته تخيلياً.

لكن من الملاحظ أن الخطاب المبحوث بقدر ما يجنح نحو إكساب المشروع الشخصي الطابع الإجرائي حينما يؤكد على البعد المقاولاتي والخبرة في التكوينات الدراسية إلا أنه يقع في فخ مثالي، حينما يقدم رسائل طلبات الدراسة أو العمل للشباب دون أن يقابلها بنصوص تعرض أجوبة مديري المقاولات، وهو بذلك لا يضع المتلقي في صورة الواقع، أي ما يحبل به من أزمات، واختلالات، أو ما يحتمله من قابليات ضعف الإدماج والانفتاح والتواصل من طرف المؤسسات، أي ملامسة إمكانات الواقع وحدوده.

الخلاصات والدروس المستقاة:

تشهد نظم التربية والتعليم في العالم العربي اليوم تحديات جسيمة ناجمة عن التحولات المتسارعة على الصعيد العالمي في نظم المعرفة والتربية والاتصال. وقد انعكست هذه التحولات في ثقافة الفاعلين أفراداً وجماعات، وفي سلوكاتهم، وعلاقاتهم الاجتماعية. وقد أصبح من الضروري التفاعل الإيجابي مع هذه التحولات، نظراً لانتقال المجتمعات إلى أطوار جديدة، أي: ما بعد الحداثة والعولمة، ومن أهم التحولات التي سرعت من وتيرة تصاعدها - عولمة الاتصال والتواصل - نجد تشظي الهويات وتعدديتها بشكل أدى إلى تفكك النمط التقليدي للهوية الذي كان ينحصر لدى الإنسان العربي في الدين والقومية والإثنية، ومن ثَمَّ تبلور معالم هوياتية جديدة: شخصية، وطبقية، ومهنية، وجيلية، وجنسية، وعبر مجتمعية أوعولمية ناتجة عن تطور تقسيم العمل وطغيان ما هو عالمي على ما هو محلي، وتداخل التقليد مع التحديث، وما هو داخلي مع ما هو خارجي، علاوة على التغيرات الناتجة عن التعليم وتكوين النخب.

لذلك يعد نظام التعليم من أهم النظم المؤسساتية في المجتمع العربي الكفيلة بإنتاج خطاب هوياتي مركب، موحد ومتعدد وتأطير الناشئة على أساسه من أجل ترسيخ وعيها بذاتها، وقدرتها على التكيف مع التغيرات، والتقريب بين الهويات في عالم يمتاز بالصراع الهوياتي وتمكينها من الكفاءات والمهارات اللازمة حتى تكون قادرة على التوليف بين الذات والآخر، التعدد والوحدة، بين التنوع والمشترك ثقافياً وحضارياً في مجتمع تعددي ديمقراطي متماسك.

لذلك يغدو من الضروري إرساء وعي هوياتي تربوي عبر المناهج الدراسية قصد مسايرة التغيرات العالمية، وصياغة خطاب الهوية وفق حاجات وانتظارات الفرد والجماعة في المجتمع العربي حتى يصبح فاعلية ثقافية وتربوية ترمي إلى إغناء الهوية الذاتية والاجتماعية للناشئة. وفي إطار هذه الدراسة، اتضح أن المنهاج الدراسي الخاص باللغة الفرنسية في التعليم الإعدادي بالمغرب يحاول تكوين الهوية الشخصية لدى الطفل المغربي من منظور تربوي حديث وهذه ميزته الأساسية، وهو بذلك يزاحم التنشئة التقليدية التي تنحصر في ترسيخ الهوية الجماعية. ومع ذلك فهو لازال دون بناء خطاب هوياتي واضح المعالم يروم تنشئة المتعلم في إطار استحضار مستويات الهوية الجماعية للمتلقي باللغة الفرنسية.

هكـذا يتضمن الخطاب بعـض معالم الهوية الشـخصية من خلال اسـتحضار نصوص مسـتقاة من الأدب الفرنسي، وهي ذات الهوية التي نلحظها باهتة في نصوص منهاج اللغة العربيـة، وكأن هذا المنهاج يتماهى مع التقليد بالتركيز على الهوية الجماعية، فيما تتماهى نصوص اللغة الفرنسية مع الحداثة بالتنصيص على الهوية الشخصية.

تظهر معالم الهوية الشـخصية في الخطاب الهوياتي المبحوث في ثلاثة معالم رئيسـة: هي التسمية (هوية الذات)، وفي الإحالة على مرحلة الطفولة باعتبار أن ذكرياتها الراسخة لدى الذات تلعب دوراً تكوينياً في بناء الهوية الشـخصية للفرد، علاوة على اللغة، حيث إن تعلم اللغة يشكل منعطفاً حاسماً في بلورة كيان الفرد وتكوين رأسماله اللسني.

تتكون الهوية الشـخصية والاجتماعية للفرد في العلاقـة بالآخر، إلا أن هذا الآخر نجده يحدد صورة الذات، ويسـهم فـي بلورتها. لذلك أبـرزت النصوص أهميـة الصداقة والحب كمكونـين أساسـيين في الهوية الشـخصية يعبـران عن التماهـي البين ذاتـي، والاجتماعي والانفتـاح تجاه الأبوين والإخـوة، والجنس المخالـف، ومحاولة خلخلـة الطابوهات التي تسـكن وعي المتلقـي، وخاصة مـا يتعلق بالحب المسـكوت عنه لدى المراهـق تجاه الجنس الآخر.

يعتبر الانتماء العائلي، وسـيرورة الحياة العائلية بما تشهده من أفراح وأحزان أساس الهوية الاجتماعية للفرد، وفي المجتمع العربي تتميز العائلة عن مثيلتها في المجتمع الغربي بقـوة الروابط الجماعية، وتبعية الفـرد للجماعة، وفي المقابل ترتبط العلاقات العائلية في الغرب بتنشئة الطفل على أساس الاستقلالية والفردانية.

ومن المؤكد أن نصوص البحث قد كشـفت تعددية الهوية ومنها الهوية المهنية، كأسـاس للانتمـاء الاجتماعي للفرد فـي المجتمع المعاصر، واتجهت إلى اعتبار المشـروع الشـخصي للطفـل المتمـدرس أهم مرتكـزات الهويـة المهنية، وهو المشـروع الذي ينبغـي أن يبنى على أسـاس التوجه التقنـي والمقاولاتي باعتبـاره نموذجاً للنجاح المهنـي والترقي الاجتماعي. وهنا يطمح المنهاج الدراسـي إلى تعديل تمثـلات المتعلم، نحو الاعتماد على الذات والمبادرة الشـخصية والإبداع في بناء المشـروع الذاتـي لكن دون وضع المتلقي أمـام حالات الإخفاق والأزمة.

ومـن أهـم الخلاصات البـارزة بصدد المنهاج الدراسـي للغة الفرنسـية الموجـه لتلاميذ التعليم الإعدادي بالمغـرب أنه لا يقدم نصوصاً تخص معالم الهوية الحضارية التي ينتمي إليها المتلقي، وإنما يوضع في سياق قصص الحياة الخاصة بالعالم الأوربي وليس بالمجال المغاربـي، ومـن هنا تزداد الحاجـة لتوظيف اللغة الفرنسـية للتعبير عـن الهوية الخاصة بالمتلقي في إطار منفتح بطبيعة الحال، بمعنى في إطار المتعدد والمشـترك. وعموماً تكشـف نصـوص البحث ضعف حضـور التوزيع الاجتماعـي والمهني للأفـراد والجماعات، وكذلك الهوية الوطنية في مقابل الإعلاء من شأن التواصل والإعلام، كما يحيل الزمان في نصوص البحـث إلى الحاضر والآنية، وبالتالي هناك جنوح إيجابي للخطاب نحو الحاضر وتوجيه أفق المتلقي نحو المستقبل.

ولا شـك أن اللغـة التعبيرية للخطـاب بالتأكيد علـى ضمير المتكلم، وعلـى الأفعال ذات

الطابع السببي وعلى الروابط والنعوت الذاتية، وبصيغة اعتمادها على الأفعال الإنجازية أحياناً قد استحضرت بعض المعالم اللغوية للهوية الشخصية، وهي بذلك حاولت صناعة لغة تعبيرية تهدف إلى إرساء ذاتية تعبيرية لدى الطفل المتلقي، وذلك بإغرائه لسرد سيرته الخاصة، وحكي بعض معالم هويته الشخصية من جهة وانتظاراته من جهة أخرى، وذلك حتى يتأتى انخراطه في تنمية ذاته، والتواصل مع الغير محلياً وعالمياً.

المراجع

المراجع العربية:

المملكة المغربية. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (2002). *الكتاب الأبيض: الاختيارات والتوجهات المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية*. الرباط: المغرب.

حجاج، كلود (2003). *إنسان الكلام*. ترجمة: رضوان ظاطا، بيروت: المنظمة العربية للترجمة، نشر وتوزيع دار الطليعة للطباعة والنشر.

ريكور، بول (2005). *الذات عينها كآخر*. ترجمة :جورج زناتي، بيروت: المنظمة العربية للترجمة.

نوير، عبد السلام (2011). الاتجاهات المعاصرة في دراسة الثقافة السياسية. *مجلة عالم الفكر، 40* (7–45)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

غريب، عبد الكريم (2009). *سوسيولوجيا المدرسة*. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

هارلمبس، ميكائيل، وهولبورن، مارتن (2010). *سوسيولوجيا الثقافة والهوية*. ترجمة: حاتم حميد محسن، دمشق: دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

Bouchikhi, A., Ait Bouserhane, R., Dali, M., Aghiat, A., & Laqabi, S. (2009). *Passerelle Français 3ème année du cycle secondaire collégial*. Rabat: Afrique rient.

DeBonville, J. (2000). *L'analyse de contenu des médias. de la problématique au traitement statistique*. Paris: Bruxelles: De Boeck Université.

Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand colin.

Dubar, C. (2010). *La crise des identités*. 4thed. Paris: PUF.

Elhajji, P., Hammoumi, G., & Farissi , M. (2005). *Parcours, séquences d'apprentissage du Français 3ème année du cycle secondaire collégial*. Rabat: NADIA Edition.

Elias, N. (1991). *La soćciété des individus*. Paris: Fayard.

Ferréol, G. (2004). *Dictionnaire de Sociologie*. Paris: Armand Colin.

Fertat, A., Lahssaini, Y., Sekkat, H., & BenJeddi, T. (2005*). L'heure de français 3ème année du cycle secondaire livre de l'élève*. Rabat: Librairie papeterie nationale.

Grawitz, Z., M. (1996). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz.

Halbwachs, M. (1925). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Http: bibliothèque Uqac. uquebec. Ca /index. Htm.

Kaufmann, J. E. (2004). *L'invention du soi une théorie de l'identité*. Paris: Armand Colin.

Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu*. 9thed. Paris: ESF.